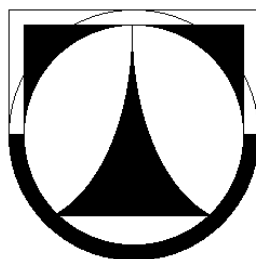


TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE



Bakalářská práce

LIBEREC 2009

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor Souběžné doplňkové pedagogické studium
(kombinace):

PŘÍSTUP UČITELŮ K PROBLÉMOVÝM
ŽÁKŮM

ACCESS TEACHERS TO TROUBLED PUPILS

Bakalářská práce: 07-FP-KPP-022

Autor:
Denisa KARHÁNKOVÁ

Podpis:

.....

Adresa:
Podhájí 298
798 17, Smržice, okr. Prostějov

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
51	10	0	10	20	2

V Liberci dne: 8.12.2008

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je původní a zpracovala jsem ji samostatně. Prohlašuji, že citace použitých pramenů je úplná, že jsem v práci neporušila autorská práva (ve smyslu zákona č. 121/2000 Sb. O právu autorském a o právech souvisejících s právem autorským).

Souhlasím s umístěním diplomové práce v Univerzitní knihovně TUL.

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 (školní dílo).

Beru na vědomí, že TUL má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé bakalářské práce a prohlašuji, že **s o u h l a s í m** s případným užitím mé bakalářské práce (prodej, zapůjčení apod.).

Jsem si vědoma toho, že užít své diplomové práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TUL, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše).

V Liberci, dne 8. 12. 2008

.....

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Josífkové za odborné vedení, poskytnuté informace a doporučení při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za veškerou podporu během celého studia.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá studiem problémového chování žáků a přístupu učitelů k těmto problémovým žákům.

Skládá se ze dvou částí. První část práce obsahuje teoretické poznatky a obecné zamyšlení nad problémovým chováním žáků, jejich vznikem a projevy. Dále popisuje, jak z pozice pedagoga k problémovým žákům přistupovat a řešit nastolené situace. Druhá část práce se zabývá samotným výzkumem. Nejprve je pozornost výzkumu zaměřena na charakteristiku projevů problémového jednání u žáků a na nalezení možné příčiny takového jednání. Dále dle názorů pedagogů je hledána odpověď, jak k těmto žákům přistupovat, pomocí jakých pedagogických metod a které jsou účinné.

Klíčová slova: Problémoví žáci, pedagogický přístup k problémovým žákům, faktory ovlivňující chování žáka

Annotation

This bachelor work is focused on study of troublous behavior of pupils and on study of teacher's access to these troublous pupils.

It consists of two parts. First part includes theoretical piece of knowledge and general reflection on troublous behavior of pupils, its origins and expressions. Further describes how to access troublous pupils from teacher's position and how to solve arisen situations. Second part deals with research itself. This part is first of all focused to characteristic of pupil's troublous behavior expression and to find possible reason for such behavior.

Further from educator's opinion is searched for answer how to access this pupils, which pedagogical methods to use and which methods are effective.

Key words: Troublous pupils, pedagogical access, factors that influent pupils behavior.

Die Annotation

Diese Abschlussarbeit befasst sich mit dem Studium der Problemschüler und mit dem Ansatz des Lehrers zu diesem Problemschüler.

Sie besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der Abschlussarbeit enthält theoretische Erkenntnisse und allgemeines Nachdenken über das Verhalten der Problemschüler und über die Ursachen und Ausdrücke des Problemverhaltens. Weiter die Arbeit beschreibt auf welche Art und Weise sollte sich der Pädagoge zum Problemschüler benehmen und wie soll man die Beispielsituationen lösen. Der zweite Teil der Abschlussarbeit beschäftigt sich mit der einzelnen Forschung. Zuerst ist die Aufmerksamkeit der Forschung auf die Charakteristik der Ausdrücke des Problembenehmens der Schüler und dann auf die Findung der möglichen Ursache dieses Verhaltens gewidmet. Weiter ist Meinung der Lehrer nach die Antwort gesucht, wie soll sich man zu diesen Schüler benehmen, welche pädagogische Methoden man ausnützen kann und welche von diesen Methoden wirksam sind.

Die Schlüsselwörter: Problemschüler, pädagogischer Zutritt zu den Problemschüler, die Faktoren, die das Schüllerverhalten beeinflussen

Obsah

1	ÚVOD.....	11
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	12
2.1	PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA.....	12
2.1.1	<i>Rozlišení typů problémového chování</i>	<i>12</i>
2.1.2	<i>Formy problémového chování</i>	<i>13</i>
2.1.2.1	Agrese	13
2.1.2.2	Lhaní	13
2.1.2.3	Krádeže a vandalismus	14
2.1.2.4	Chození za školu	14
2.1.2.5	Alkohol a drogy	15
2.1.2.6	Šikana.....	15
2.1.3	<i>Problémové chování v oblasti školní práce</i>	<i>16</i>
2.1.3.1	Hluk ve třídě	17
2.1.3.2	Pasivita.....	17
2.1.3.3	Nepozornost	17
2.2	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA	18
2.2.1	<i>Rodina.....</i>	<i>18</i>
2.2.2	<i>Vrstevníci vrstevnické party.....</i>	<i>19</i>
2.2.3	<i>Běžné denní starosti a problémy.....</i>	<i>20</i>
2.2.4	<i>Škola.....</i>	<i>21</i>
2.2.5	<i>Pohlaví.....</i>	<i>21</i>
2.3	OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ A VZTAHOVÁ SÍŤ	22
2.3.1	<i>Tělesné změny</i>	<i>23</i>
2.3.2	<i>Psychické změny</i>	<i>23</i>
2.3.3	<i>Vztahy s rodiči</i>	<i>23</i>
2.3.4	<i>Vztahy s učiteli.....</i>	<i>24</i>
2.4	PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP K PROBLÉMOVÉMU ŽÁKOVÍ	24
2.4.1	<i>Motivace žáků</i>	<i>25</i>
2.4.2	<i>Řád a pravidla ve třídě</i>	<i>26</i>
2.4.3	<i>Řešení konfliktních situací ve třídě</i>	<i>27</i>

2.4.4	<i>Naslouchání a individuální přístup.....</i>	27
2.4.5	<i>Komunikace učitel - rodič.....</i>	27
3	VÝZKUM	29
3.1	CÍLE VÝZKUMU	29
3.2	VÝZKUMNÉ PROBLÉMY	29
3.3	VÝZKUMNÉ METODY	30
3.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	30
3.5	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	31
3.5.1	<i>Problémové chování žáků z pohledu učitelů.....</i>	31
3.5.2	<i>Pedagogické metody při práci s problémovým žákem.....</i>	39
4	SHRNUTÍ	45
5	ZÁVĚR	48
6	POUŽITÁ LITERATURA.....	49
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	51

Seznam symbolů

Apod.	a podobně
Atd.	a tak dále
Např.	například
Tab.	tabulka
Tzn.	to znamená
Tzv.	tak zvaně

1 Úvod

Otázky nevhodného chování žáků a problémy kázně jsou trvalým problémem škol. Jak na problémového žáka? To je samotný problém. Už proto, že je obtížné takového žáka definovat. Kdo je ve třídě problémový? Ten, který je aktivní a často nesouhlasí s tím, co a jak učitel učí? Co když je jeho kritika oprávněná? Lze takového žáka označit jako problémového? Pro posuzování nevhodného chování je důležité, že se žáci až na výjimky nechovají nevhodným způsobem stále, ale v řadě situací je jejich chování akceptovatelné. Tato skutečnost je důvodem, proč se většina psychologických koncepcí výchovy zaměřuje nejen na osobnost žáků, ale i na podmínky, které vedou k vzniku a opakovanému výskytu jejich nevhodného chování a také na individuální interpretace chování žáků jako přijatelného nebo nepřijatelného učiteli. Důležitý prvek je proto identifikace nevhodného sociálního chování žáků a následná interpretace. Mládež je ve svém vývoji ovlivňována celou řadou faktorů, z nichž mnohé jsou považovány za silně rizikové. Svým způsobem se dá říci, že studiem problémové mládeže studujeme i naši vlastní budoucnost, jelikož dnes percipované problémy v této oblasti budou dozajista významně ovlivňovat další vývoj a tvář naší společnosti.

Nechci však samozřejmě říct, že s problémy nebo faktory, které ovlivňují chování dnešní mládeže, nelze nic dělat, naopak tato práce poukazuje na mnohé potenciální možnosti sociální práce v oblasti prevence nebo částečné nápravy problémového chování. Postupy učitelů v situacích problémového chování žáků zahrnují postupy úmyslné, obsahující určitý stupeň záměru, plánování a kontroly jejich účinku. Čím jsou učitelé vybaveni větším množstvím strategií řešení problémového chování u žáků, tím je jejich rozhodování o vhodném postupu snazší. Strategie jsou různé, promítá se do nich i různé osobní pojetí výchovy učitelů. Zkušený a kreativní učitel se snaží vzniku problémového chování u žáků předejít. Prevence je vždy efektivnější, než léčení už vzniklého konfliktu.

Prezentovaný materiál v této práci se, doufám, může stát inspirací k zamyšlení všem praktikům i teoretikům. Stejně tak se, může stát pro další studenty námětem pro jejich písemné práce a podkladem pro jejich studium.

2 Teoretická část

2.1 Problémové chování žáka

Problémové chování je takové, které ohrožuje sociální a psychologickou duševní pohodu, zdraví, a to jak v přítomnosti, tak i v budoucnosti. V dalším významu je problémové chování adolescentů spjato s ohrožením společnosti, tj. negativním vlivem a újmou druhých lidí. Všechny lidské společnosti měli a mají normy určující žádoucí chování lidí. Jedná se o rozsáhlý soubor psaných i nepsaných pravidel, zvyklostí. Žák se tedy jeví problémovým tehdy, jestliže se jeho projevy liší od aktuálně přijímaných norem. Aktuální norma je dána projevy ostatních členů skupiny u dítěte školního věku se jedná o třídu. Vymezení charakteristických znaků problémového jedince také závisí na osobnosti učitele. Obecně se dá říct, že dané normy a sankce jsou určovány hodnotovými důrazy určité společnosti čili „duchem doby“ [4].

Označený problém může mít někdy i pozitivní význam, stimuluje rodiče a učitele k hledání příčiny. Po nalezení daného problému, může dojít k nápravě. Porozumění problematikým projevům většinou ovlivní postoje rodičů i učitelů k dítěti a dítě se tím zbaví označení viníka [1].

2.1.1 Rozlišení typů problémového chování

Moffitt [9] rozdělil adolescenty dopouštějících se delikvence na dvě rozdílné skupiny. U první skupiny antisociální chování přetrvává celoživotně a projevuje se již v předškolním věku, bývá provázeno neuropsychologickými a temperamentovými obtížemi (hyperaktivita, poruchy pozornosti, poruchy chování) a nepříznivou rodinnou anamnézou (narušená struktura rodiny, nezletilí rodiče, atd.). U druhé skupiny je delikvence limitována obdobím adolescence a předpokládá se, že antisociální chování je zde především odpovědí na vývojové úkoly adolescence.

Pouze částečně se antisociální chování překrývá s delikventním jednáním, které je definováno svou nezákonností. Jako méně závažné antisociální chování jsou hodnoceny formy označované např. jako:

- ❖ porušování pravidel
- ❖ neposlušnost
- ❖ problémy s chováním
- ❖ přestupky proti různým organizačním řádům (zejména školnímu řádu)
- ❖ pozdní příchody domů
- ❖ chození za školu
- ❖ lhaní (především autoritám), podvádění, a další [6].

2.1.2 Formy problémového chování

2.1.2.1 Agrese

Agrese, dle Hartla [7], je definována jako útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu nebo předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby (reakce na frustraci). Agrese může být buď potlačena a může se projevit krátkodobě podrážděností nebo dlouhodobě psychosomatickými důsledky a být přesunuta, ritualizována nebo symbolizována. Anebo se může projevit otevřeně a to jak vůči objektu, tak i subjektu (autoagrese). Agresivní chování má pudový základ a je tedy biologicky účelné. Slouží k manifestaci síly a zdatnosti, uvolňování energie. Jiné projevy agrese než fyzické napadení nebo poškozování jsou rudnutí, zatínání pěstí, zaujetí výhrůžného a útočného postoje, nenávistná mimika, atd.

2.1.2.2 Lhaní

Podle Hartla a Hartlové [7] je lhaní vydáváním nepravdy za pravdu, nejčastěji motivované snahou vyhnout se nepříjemnosti nebo získat nějakou výhodu.

Velký význam má lhaní jako prostředek řešení problematické situace, kterou dospívající nedovede vyřešit jinak. Matějček a Dytrych [8] rozděluje formy lhaní mezi zapírání, lhaní, kterým se dítě povyšuje nebo „vytahuje“, sváděním něčeho na někoho jiného nebo konečně to, co je morálně nejméně přijatelné, totiž podvod ke svému vlastnímu prospěchu a ke škodě někoho jiného. Asi devadesát procent všeho lhaní lze hodnotit

jako zapírání a výmluvy. Z toho podstatný díl připadá na školu, úkoly, známky, poznámky, atd. Skutečný strach z trestu bývá jen velmi zřídka skutečnou příčinou – nejčastěji je to prostá obrana vlastního já a své identity, obrana proti ponížení před sebou samým, i před těmi, k nimž má adolescent respekt. Poměrně často se můžeme setkat se zapíráním a výmluvami tam, kde se rodiče až příliš vtírají do intimity dítěte v představě, že musí o svém dítěti všechno vědět, aby zabránili potencionálnímu nebezpečí. A právě nejrůznější tajemství si adolescenti dovedou hájit i za cenu lhaní (např. intimní vztahy k opačnému pohlaví, touha po místě i čase jen pro sebe, apod.). Lhaní se rodičů dotýká velmi těžce – znamená pro ně hluboký projev nedůvěry a následkem toho zasažení na velmi citlivém místě jejich rodičovské identity. Přitom je příznačné, že rodiče různé formy lhaní nerozlišují, ačkoli právě v nich je zpravidla klíč k pochopení a k nápravě [8].

2.1.2.3 Krádeže a vandalismus

Krádeže a vandalismus jsou úzce spjaty se vztahy s vrstevníky – zapojení do takového chování znamená získání větší atraktivity a většího uznání v partě. Toto chování na sebe bere sociální význam, neboť je často konáno ve skupině, jako způsob spolupráce a zanechání stop. Sdílení pocitů strachu a napětí z překračování hranic posiluje vazby uvnitř skupiny. Tento model je významný pro mladší a střední adolescenci, zatímco v pozdní adolescenci se ve volném čase uplatňují spíše polemiky a plánování, než akce [9].

2.1.2.4 Chození za školu

Začíná zpravidla jako impulzivní akt, ale může se prodloužit na řadu dní i týdnů. Dle Matějčka a Dytrycha [8] může být motivace záškoláctví velmi rozmanitá – strach ze zkoušení, snaha vyhnout se posměchu či ponížení, odpor k učiteli, „pomsta“ za nespravedlnost, vzdor, strach ze šikanování nebo snaha o získání sociální prestiže. Často se stane, že původní motiv brzy ztratí smysl a na jeho místo nastoupí strach z prozrazení, strach z návratu nebo neschopnost něco podniknout a ty jsou pak příčinou prodlužování nepřítomnosti ve škole. Taková situace je pro jedince velmi stresující,

vyvolává strach a úzkost, proti nimž se musí bránit. Je třeba také rozlišovat mezi záškoláctvím a odmítáním školy [8].

Záškoláctví je často spojené s delikvencí a rozvratným způsobem chování. Jiná jeho varianta tzv. „odmítání školy“ je většinou vnímáno jako druh neurózy, charakterizované úzkostmi a obavami. Dle výzkumu sdělení rodičů se ukazuje, že záškoláci byli více ovlivněni vrstevníky, delší dobu lhali, kradli a toulali se v době vyučování. Naproti tomu o dětech, které školu odmítali, rodiče většinou říkali, že mají větší zájem o studijní záležitosti, více se o rodiče bojí a zdráhají se opustit domov [10].

Je však třeba si uvědomit, že mezi těmito dvěma typy chování nevede jasná hranice a motivy mohou splývat.

2.1.2.5 Alkohol a drogy

Užívání návykových látek má u dětí a dospívajících v porovnání s dospělými některá specifická rizika. Patří mezi ně vyšší riziko těžkých otrav, rychlejší vznik závislosti, zaostávání v psychosociálním vývoji, vyšší riziko nebezpečného jednání pod vlivem návykové látky a další komplikace jako selhávání v životních rolích, trestná činnost, apod. Hort [11].

Nejčastějším důvodem pro braní drog bývá:

- ❖ únik od problémů a povzbuzení
- ❖ vliv skupiny, snaha o identifikaci se skupinou
- ❖ potřeba zkoušení nových možností a situací
- ❖ snaha o uvolnění stresu nebo snaha o zpestření všedního dne apod.

Užívání drog je spojeno s jistým druhem zábavy, ale také s krádežemi a kriminalitou.

2.1.2.6 Šikana

Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. Šikana je závažnou agresivní poruchou chování. Je významné, že bezmocnost a slabost oběti agresivní jednání nejen stimuluje, ale i posiluje. Šikanující agresor je obvykle fyzicky zdatný a silný, ale neukázněný, s potřebou se předvádět a dokazovat svou převahu nad ostatními, bývá necitlivý a bezohledný. Často nemá v rodině dostatečné

citové zázemí. Nemívá dostatečně vyvinuté sebevědomé a za své chování se necítí vinen.

Šikana má celou řadu variant. Rozlišuje se šikana skrytá – ostrakizace, sociální izolace a vyloučení oběti ze skupiny vrstevníků. Šikana zjevná může mít podobu fyzického násilí a ponižování, psychického ponižování a vydírání, destruktivních aktivit zaměřených na majetek oběti [12].

2.1.3 Problémové chování v oblasti školní práce

Třída je skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, to znamená, že se navzájem ovlivňují. Třída má formální charakter, členové této skupiny si sebe navzájem nevybrali. Každá třída neboli skupina, je naprosto jedinečná a má určité vlastnosti, mezi které patří:

- ❖ vlastní struktura
- ❖ stupeň soudržnosti
- ❖ své cíle
- ❖ vlastní normy a hodnoty

Skupina má schopnost ovlivnit jednání jedince, a dokonce ustanovit určitý, pro danou skupinu typický způsob chování. Žák se tedy může většinou chovat podle norem skupiny, protože si přeje, aby ho ostatní přijali a uznávali. Jedinci se mnohdy chovají ve skupině jinak, než když jsou sami. Ve třídě se každý žák vymezuje ve vztahu k učiteli a ve vztahu ke svým spolužákům. Působí na něj taky současně tyto dva rozdílné vlivy, ovšem potřeba přináležet neboli patřit k určité skupině vrstevníků je prvořadá, a to zvláště v období dospívání. V tomto věku je pro dospívajícího zásadní úsudek jeho vrstevníků. Proto může docházet ke změnám v chování, takže se žák může začít chovat vůči učiteli nepřátelsky, jen aby si zajistil, že ho skupina bude i nadále přijímat [2].

Dalším rysem, který třídu charakterizuje, je přítomnost učitele. Ten se vzhledem ke svému postavení ocitá sám před skupinou žáků, do nichž nepatří.

Podle Augera a Boucharlta [2] má učitel v této situaci v rukou teoreticky některé tzv. „trumfy“:

- ❖ Pozici dospělého
- ❖ Pozici profesionální

❖ Znalost a vědomosti

I když učitel může využít všech tří výhod, není ještě nikde zaručeno, že bude mít situaci ve třídě pod kontrolou, bez žádných problémů. Proto do hry vstupují i jiné, další faktory, které si učitel musí uvědomovat a které jsou spojeny s fenoménem skupina. Ve skutečnosti riziko, které představuje učitel vstoupením do třídy, není fyzického charakteru, ale psychologického. Jedná se o riziko hrozící učiteli každou hodinu, totiž že nebude schopen prosazovat své požadavky [2].

2.1.3.1 Hluk ve třídě

Problémy související většinou s hlukem ve třídě a povídání žáků při hodině představují nejčastěji se vyskytující problematickou situaci ve třídě. Většinou si učitelé nejvíce stěžují na to, že žáci při hodině:

- ❖ nahlas vykřikují
- ❖ mezi sebou se baví
- ❖ dělají rámus a jsou neklidní
- ❖ neposlouchají výklad učitele

2.1.3.2 Pasivita

Pasivita žáků se nejčastěji projevuje „neochotou spolupracovat“, žáci mohou být neteční a bez jakékoli iniciativy. Neochotu k práci může jevit celá třída nebo se může jednat o menší skupinku žáků. Žáci odmítají:

- ❖ vypracovat zadaný úkol
- ❖ nenosí si pomůcky
- ❖ celá třída je pasivní a apatická [2].

Třída v tomto případě může působit „znuděně“, kdy příčina tohoto postoje celé třídy plyne ze ztráty motivace k práci.

2.1.3.3 Nepozornost

Nepozornost žáka je složitý fenomén. Může být totiž podmíněna organicky (poruchou zpracování informací v centrální nervové soustavě), ale také naučena v kontextu

sociální působnosti. Zpravidla se k ní připojí i nepořádnost, neboť dítě, které se nemůže koncentrovat na to, co dělá, není zpravidla s to udržet ve svých věcech pořádek. Ať tak či onak, jestliže žák málokdy ví, co má dělat, jaké bylo zadání práce, nemá-li často domácí úkol, zapomene doma sešit, učebnici, pravítko, kružítko či věci na tělocvik, je-li pro něj problém správně něco opsat z tabule, častěji zapomíná své věci v lavici nebo bundu či čepici v šatně, pak lze hovořit o tom, že jeho nepozornost resp. nepořádek, který má ve svých věcech, ruší výuku. Náhodné projevy nepozornosti žáka, i když jsou postihovány, dítě nehodnotí jako pro sebe problematické z hlediska svého postavení ve struktuře žákovské skupiny nebo školní instituce [13].

2.2 Faktory ovlivňující problémové chování žáka

Problémové chování žáků má celou řadu důvodů. Příčiny problémového chování je třeba vždy chápat ve vzájemných souvislostech, neboť se mohou společně kombinovat, podmiňovat, doplňovat či tvářet řetězce a bludné kruhy.

2.2.1 Rodina

Rodina je tradičně považována za hlavního činitele, jenž svým selháváním dětem umožňuje kriminální chování. Dobře fungující rodina působí na dítě spíše ochraně, naproti tomu dysfunkční rodina vždy narušuje zdravý vývoj a přizpůsobení dítěte. Rodinné prostředí je velmi ovlivněno výchovným stylem rodičů vůči dětem a vztahy, které mají děti k jednotlivým členům rodiny. Bylo zjištěno, že pro dívky jsou důležití rodiče, kamarádi a babičky, a pro chlapce sourozenci. V důležitých situacích se pak chlapci i dívky obracejí nejvíce na rodiče a přátele. Avšak až čtvrtina adolescentů se nemá na koho obrátit při potížích se vztahy (ve školách) či s psychologickými problémy. Byl potvrzen významný vztah mezi sociální oporou a duševní pohodou a zdravotním stavem dospívajících [13].

Jedním z faktorů, který lze brát v úvahu o rodině je její společenské postavení. Nejvyšší míra kriminálního chování mládeže se objevuje v nejnižších vrstvách společnosti, vrstvách lidí bez kvalifikace nebo s nejnižší kvalifikací, v nichž je největší

chudoba a nejvyšší nezaměstnanost. I v dobře situovaných rodinách se však vyskytují případy vysloveného nezájmu a nepřátelství rodičů vůči dítěti, které bývají považovány za faktory působící a zvyšující míru protispolečenskému a protiprávnímu chování. Specifikem těchto rodin je, že nepříznivé rodičovské postoje vůči dítěti jsou zde lépe maskovány a jsou tak hůře ovlivnitelné ze strany kohokoliv, kdo by se ve prospěch dítěte chtěl angažovat, než v rodinách sociálně slabších [14].

Dále se funkce rodiny uplatňují v nepřímých vlivech, které zmírňují náchylnost k protiprávnímu chování: schopnost naslouchat a schopnost účasti jako způsoby chování ke druhým mohou být přijaty adolescenty za své a přenášeny do dalších kontextů, čímž eliminují potřebu adolescentů vymezovat sebe a svou vůli násilím a agresí. Také dialog s dospělými podporuje soulad se společenskými hodnotami, respekt, toleranci a empatii k druhým. Rodičovská podpora pomáhá adolescentům uvědomit si, že obtížím a rozdílům lze čelit a řešit je dialogem. Adolescenti, jejichž rodiče se jim patřičně věnují a naslouchají, cítí, že jejich myšlenky a city mají váhu a díky rovnocenným vztahům, které si vytvořili s dospělými, dokážou získat větší nezávislost, kterou potřebují, aby mohli čelit přechodnému období adolescence a byli schopni se ztotožnit se světem dospělých místo toho, aby stáli v opozici. Dialog a podpora od dospělých autorit je dobrým prostředkem k naučení adolescentů přijímat odpovědnost za své jednání – to se děje pomocí žádání, očekávání a dovolení přijímat odpovědnost za své činy [9].

2.2.2 Vrstevníci vrstevnické party

Ostatní adolescenti poskytují jedinci další důležitý kontext, v němž probíhá mnoho významných procesů vývoje dospívajícího. Současné teorie oproti dřívějším však popisují jedince v poměrně aktivnější úloze, vrstevnické prostředí si vybírá a ovlivňuje ho v oboustranném procesu interakce. Avšak odolat tlaku vrstevníků je někdy obtížnější, než by se na první pohled mohlo zdát. Každý dospívající touží někam patřit. Ačkoliv tato touha je nejsilnější u dětí vyrůstajících v neúplných rodinách, platí to i u dětí s dobrým rodinným zázemím, které potřebují sami sebe definovat jinak než prostřednictvím svých rodičů. Tato potřeba je součástí hledání nezávislé identity a

vlastního místa a postavení ve světě. Problémem je, když postoje a chování v rámci skupiny ohrožují jejího člena na zdraví nebo na psychickém vývoji [15].

2.2.3 Běžné denní starosti a problémy

Adolescenti jsou ve svém každodenním životě konfrontováni s řadou starostí a problémů. Týkají se rodinného života, školy, vztahů s vrstevníky, patří sem i obtíže související s trávením volného času a starosti, které zažívá dospívající sám se sebou. Nejde tedy o mimořádné události, ale o tzv. chronické starosti a obtíže. Většina lidí je považuje za normální a běžné, přesto však významně ovlivňují zdraví a osobní pohodu [16].

Běžné denní problémy je třeba odlišit od akutních a neočekávaných těžkých životních situací, které obvykle vyvolávají silný psychický stres, a v důsledku toho i odpovídající reakci (depresi, mobilizaci rezerv, využívání obranných mechanismů, pasivní rezistenci, atd.). Podstata vlivu běžných zátěží je v tom, že působí často dlouhodobě. Jejich chronický charakter pak vede k tomu, že se stále méně často stávají pro člověka výzvou pro aktivní mobilizaci sil, jak tomu může být v případě nečekané zátěžové události. Klíčovou otázkou přitom je, co vnímají a pociťují jako problémy a těžkosti sami adolescenti. Rozsah denních problémů je ze subjektivního pohledu adolescentů většinou širší, než jak se jeví jiným osobám (např. učitelé identifikují obvykle pouze ty problémy, které se týkají výuky, resp. Chování žáků ve škole). Zdrojem pociťovaných starostí mohou být v adolescenci jednak specifické problémy, ale také životní události, které souvisejí s adolescentní změnou statusu a osvojováním nových rolí [16].

Jednou z možností, jak popsat a interpretovat proces, ve kterém se adolescenti vyrovnávají s novými požadavky, je teorie zvládání, tzv. coping. Dle Hartla [7] jde o schopnost člověka adekvátně se vyrovnat s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže, může mít i podobu změny vnímání situace nebo změny postoje. Podle Lazaruse [16] je člověk aktivním organizátorem své zkušenosti se zátěží (stresem), a je tedy na něm, jakou strategii zvládání zvolí. Je to dáno, jednak způsobem vnímáním situace, která je pro něj ohrožující, jednak procesem hodnocení této situace,

kdy jedinec zvažuje, jak na tuto hrozbu reagovat. Do hry zde vstupuje reflexe vlastního potenciálu a minulá zkušenost.

2.2.4 Škola

Škola jako první sociální instituce, se kterou se dospívající setkávají, poskytuje jak ochranné faktory proti společenskému chování, tak i prostor pro některé typy tohoto chování, jako je např. agresivita. Chlapci, kteří navštěvují průmyslové školy nebo učňovské školy, se chovají agresivněji než studenti humanitních typů škol. Lhaní, porušování pravidel, krádež a vandalství se naproti tomu vyskytují na všech školách stejně. Škola zde má jasnou funkci cíle tohoto nepřímo agresivního chování, které se vymezuje proti hodnotám a pravidlům, školou představovaným.

Osoba učitele má pro adolescenta velký význam – ukazuje se, že ještě důležitější než dobré vztahy s vrstevníky jsou vztahy s učitelskými autoritami, jako představiteli širšího sociálního okolí. Dobré vztahy s nimi umožňují adolescentům přijmout pravidla dané instituce místo toho, aby je negovali [9].

Oproti tomu, neangažovanost učitele, či jeho zřetelné preferování nebo zatracování některých dětí může mít silný negativní vliv. Segregace málo nadaných a tím pádem rizikovějších dětí může vést k dělení třídy a vzniku skupin, které se stávají zárodky antisociálních part. Projevů takového chování učitele může být mnoho. Od jasně viditelných – známky, poznámky, hodnocení dítěte při kontaktu s rodiči, oznámení učiněná na úřadech a policii apod., až po méně zjevné, jako jsou poznámky utroušené během vyučování, přehlížení iniciativ dítěte, přemrštěné reakce na prohřešky proti kázni či na neznalost učiva [14].

Na vývoj dítěte může mít negativní vliv i neschopnost učitele zvládat neklid, nekázeň a nezáměr dětí způsobem, který by nepoškozoval dobrý vztah k učiteli a sebehodnocení dítěte.

2.2.5 Pohlaví

Podle statistik se muži dopouštějí trestných činů mnohem častěji než ženy a to ve všech společnostech, ve všech dobách, nezávisle na příslušnosti k etnické skupině i

nezávisle na druhu trestné činnosti. Rozdíl v mírách mužské a ženské kriminality je připisován vrozeně vyšší agresivitě mužů, jež je ovlivňována mužským pohlavním hormonem testosteronem, který působí nejen na fungování mozku, ale i na utváření těla. Bez vlivu na vyšší kriminalitu mužů jistě není ani odlišný způsob výchovy chlapců a dívek – dívky jsou ve všech společnostech pod větší kontrolou ze strany rodičů, učitelů i dalších dospělých než chlapci, takže mají více příležitostí vstřípit si zábrany proti společenskému chování. Vrstevnické vazby na partu pro ně nemají takový význam jako pro chlapce. Naopak vazby na rodinu jsou u nich nesporně pevnější. Tyto odlišnosti ve způsobu socializace jsou ovšem determinovány kulturou a společností, příslušnost k pohlaví je jen spouštěčem příslušných sociálních vlivů [14].

2.3 Období dospívání a vztahová síť

Adolescence je velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování. Dospívání - adolescence je fázi proměny, ve které dochází k tolika vnitřním a vnějším změnám, jako v žádné jiné fázi. Pro adolescenci je charakteristický idealismus, plné vyjadřování emocí, revolta proti všemu starému, odhodlání žít „jinak“ až do všech důsledků, i za cenu nejvyššího utrpení. V adolescenci jako by se člověk podruhé narodil. Je to období mezi protiklady (citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě, atd.). Dospívající je napůl necivilizovaný divoch s nekontrolovatelnými impulsy a teprve postupně se civilizuje a mění v zodpovědného člena moderní společnosti. G. S. Halls líčí adolescenci jako přirozené a nevyhnutelné období a dramatický střet protikladných tendencí v člověku [16].

Novější výzkumy však ukazují, že pro současné kulturní a společenské podmínky v Evropě a Severní Americe není „bouře a vzdor“ obecnou charakteristikou adolescence. Její problematický a konfliktní průběh je spíše determinován osobnostními a situačními faktory. Průběh dospívání je velmi závislý na specifických kulturních a společenských podmínkách, tj. na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, konkrétní komunity a na stylu rodinného života [16].

2.3.1 Tělesné změny

V období puberty dochází někdy často až k drastickým fyzickým změnám, během kterých prodělá mladý člověk skutečnou proměnu. Období puberty začíná u dívek kolem jedenácti let, u chlapců kolem dvanácti let. Mladí lidé si často připadají divní a mají pocit, že ztrácejí kontrolu nad svým tělem. Mladý člověk se začne obávat toho, s čím se setkává a co nedokáže ovlivnit, jako například svých tělesných projevů (erekce, mutace, menstruace apod.) Tyto projevy mohou vyvolat i to, že se dospívající straní svého okolí. Chovají se nesměle, stydí se, odmítají komunikovat a v některých případech i přestanou mluvit [2].

2.3.2 Psychické změny

Někteří mladí lidé si přejí dospět co nejdříve, jiní se s dětstvím naopak loučí velmi bolestně. Opustit dětství znamená pro mladého člověka oddělit se, zbavit se určitého typu vztahů, výhod a radostí, které toto období skýtal. Stesk, který mladý člověk prožívá, je jasně ohraničená fáze, která ovšem může být velmi náročná a doprovází ji často pocity smutku a opuštění.

Mladý člověk neustále těká na jedné straně mezi pocity všemohoucnosti a na straně druhé mezi pochybami, pocity méněcennosti a nejistotou, protože nedokáže odvodit svou hodnotu od toho, jak ho vidí jeho rodiče. V takových chvílích je mladý člověk nespokojený sám se sebou, obává se hodnocení druhých lidí a jejich posuzování. Ztrácí sebedůvěru a má pocit, že je slabý a zranitelný [19].

2.3.3 Vztahy s rodiči

Mladý člověk při dospívání prožívá intenzivně dvě protikladné potřeby potřebu být závislý a potřebu oddělit se od své rodiny.

O potřebě být závislý můžeme rovněž mluvit jako o potřebě být milován. Tato potřeba být milován je v dospívání naprosto zásadní, ale mladý člověk si ji velmi často neuvědomuje, ani ji žádným způsobem nevyžaduje. Ale musíme si uvědomit, že budování vlastní osobnosti u dospívajícího člověka, který se bez kritiky a protestování

podřizuje hodnotám dospělých a který je „ztracený v přání druhých“, je možné ve větším ohrožení než u mladého člověka, který se vůči nim vymezuje nebo je odmítán. V tomto období je nutné, aby spolu rodiče a dospívající o všem mluvili, ale obvykle nikdy pouze toto nestačí. Mladý člověk vedle toho potřebuje mít pocit, že mu rodiče rozumějí a chápou ho, ale také si zároveň potřebuje chránit svůj tajný soukromý prostor a obává se toho, že jeho soukromí bude odhaleno [2].

2.3.4 Vztahy s učiteli

Identifikace žáka s jiným než rodičovským modelem představuje velmi důležité období a je důležité pro formování osobnosti dospívajícího. Odloučením mladého člověka od svých rodičů a následování jiného modelu, získává tento člověk vlastní identitu. Mladý člověk v tomto období vnímá velmi citlivě dva zásadní procesy a to je identifikace a projekce.

Identifikace – je psychologický proces, během něhož subjekt napodobuje vzhled, vlastnosti a další atributy jiného subjektu a zcela nebo částečně se mu připodobují.

Projekce – je psychologický proces, při kterém se určitá osoba připodobňuje k osobě druhé. Projekce může mít ještě i jinou podobu – žák může u svého učitele předpokládat takové pocity a přání, kterých by se sám rád zbavil [19].

2.4 Pedagogický přístup k problémovému žákovi

Učitel věnuje pozornost žákům, registruje signály o možném problému žáka a hledá příčiny a vhodné formy nápravy. Pokud je třeba, spolupracuje s rodiči a výchovným poradcem, který se zapojí do diagnostického a terapeutického procesu. Případně je využíváno dalších odborných institucí. Ukazuje se, že být po škole nebo přijít o přestávku není příliš účinným prostředkem k odstranění konkrétního problémového chování. Potrestat děti ponecháním po škole a zákazem jejich účasti třeba na tréninku nebo na školní akci za provinění, která nemají žádnou zjevnou souvislost s těmito tresty, jistě rozčlílí jejich trenéra nebo učitele, ale děti tím nezískají přímé poučení, proč jsou jejich přestupy nepřijatelné. Pedagogické přístupy

k problémovému žákovi lze probrat nejlépe tak, že zformulujeme několik obecných pravidel, které se hodí na většinu situací ve třídě. Jsou uváděny bez ohledu na pořadí jejich důležitost [4].

2.4.1 Motivace žáků

Důležitým předpokladem pro získávání a zpracování informací je motivace. Nemá-li žák trvale potřebnou motivaci, může se po čase stát žákem problémovým. Motivaci žáci mohou získat různými způsoby. Jedním z nich je motivování žáků učitelem. Při motivaci problémových žáků do učení je nutné brát v úvahu jejich potřeby a to tím, že se jím přenechá určitá možnost ovlivňovat to, co a jak se budou učit. Pro úspěch v tomto případě ale musí být motivován především učitel „kdo chce motivovat druhé, musí být sám motivován“. Tím se nemyslí primární finanční motivace, ale působení celé řady faktorů. Dostává-li učitel z médií trvale depresivní informace ze školství a uvědomí-li si úroveň svého řízení a výhled do budoucna, pozitivně motivován patrně nebude. Jak už bylo řečeno, není možné motivovat žáky, aniž by učitel věřil tomu, že je možné tyto žáky vzdělávat a motivovat. V případě problémových žáků je pozitivní pohled a kvalita vztahů s učitelem zásadní. Učitel svým pozitivním přístupem dává najevo, že jeho problémům rozumí, že je tu proto, aby mu pomohl, ale také že ho pokládá za někoho, kdo je schopen rozvíjet své schopnosti. Svým pozitivním přístupem může učitel podpořit jeho rozvoj, stimulovat ho tím. Tak to může žákovi pomoci také překonat pocity méněcennosti, bezmoci, navrátit mu důvěru ve vlastní schopnost a pozměnit jeho představu o sobě samé [2].

Jak motivovat problémové žáky?

- ❖ Mluvit s žáky o smyslu zadaných úkolů a dávejte najevo svůj zájem o věc
- ❖ Zapojte žáky do vzdělávacího procesu
- ❖ Vytvářejte interaktivní situace (práce ve skupinách)
- ❖ Umožněte žákům zažít úspěch
- ❖ Uplatňujte formativní hodnocení (průběžné hodnocení)

2.4.2 Řád a pravidla ve třídě

Dospívající člověk potřebuje mít ve své blízkosti dospělé, ve třídě se jedná o učitele, kteří trvají na respektování pravidel a zákonů a sami je dodržují. Tento mladý člověk musí přijmout myšlenku, že každý člověk se pravidlům a zákonům musí podřídít a nikdo nemůže zůstat nad nimi. Je zřejmé, že žák musí mít naprostou jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoli a že učitel má pod dohledem to, co se ve třídě děje. Je na učiteli, aby na začátku školního roku stanovil určitý řád a pravidla. Nejdůležitější však je, aby tato pravidla učitel pravidelně uplatňoval ve třídě. Někteří učitelé mívají přitom se zákazy a příkazy určité problémy, a tak jsou mladí lidé velmi často ponechány sami sobě bez jakýchkoli skutečných pravidel. Navíc když se u těchto mladých lidí přestane uplatňovat daná pravidla i doma v rodině, mají pocit, že jsou na všechno sami a vzrůstá u nich pocit úzkosti a nejistoty. Určitá míra agresivního chování je u dospívajících nevyhnutelná, nicméně musí být v tomto období vhodně usměrňována. Učitel ve třídě zodpovídá za to, že žáci budou dodržovat nezbytné pravidla v rámci svého života ve společnosti. Jedná se například o pravidla slušného chování:

- ❖ klepat na dveře
- ❖ pozdravit
- ❖ omluvit se za pozdní příchod

Další důležitá pravidla, na která by měl učitel dohlížet, jsou způsob, jakým žáci ve třídě mluví. Žáci by měli vědět, že:

- ❖ ve třídě nemohou mluvit nebo se chovat tak, jako se chovají o přestávkách
- ❖ musí vědět, že nesmí skákat druhému do řeči a musí respektovat druhé a naslouchat jim
- ❖ měli by se naučit kultivovaně sdělovat, co mají na srdci, bez žádných zvuků, obrazů a emocí.

Učitel, který si při výchově žáků zakládá na etických hodnotách vzájemného respektu, na nenásilí a toleranci, vytváří mezi žáky navzájem i mezi žáky a sebou pozitivní vztahy. Tím pomáhá žákům, aby si tato pravidla osvojila [2].

2.4.3 Řešení konfliktních situací ve třídě

Je třeba uvědomit si, zda se jedná o konflikt hodnot, nebo o konflikt potřeb. Při konfliktech, které se týkají hodnot, je vyjednávání velmi obtížné. V tomto případě je marné snažit se udržet konflikt na rovině principů, ale je vhodnější soustředit se na momenty, na kterých se obě strany shodnou a o čem lze vyjednávat.

Způsoby, jakým učitel může vyřešit konflikt vzniklý ve třídě:

- ❖ vyhýbavé chování
- ❖ přizpůsobení nebo zmírnění problému
- ❖ nátlak, donucení
- ❖ kompromis nebo smlouvání
- ❖ vyjednání nebo vyřešení problému

Konfliktní situace může být pro učitele také příležitostí, aby o sobě přemýšlel, kladl si otázky, zvláště pokud připomínky žáků odpovídají také některé z jeho vnitřních pochybností [2].

2.4.4 Naslouchání a individuální přístup

Individuální přístup je často nezbytný u problémových žáků. Tento přístup k žákům podporuje rozvoj osobnosti i u žáků obtížně se přizpůsobujících požadavkům klimatu a kázeňským nárokům, které jsou nutné pro plnění výchovných a vzdělávacích cílů školy. Naslouchání žákovi, který působí problémy, předpokládá, že učitel dokáže odhlédnout od svých představ, aby dokázal vnímat a pochopit důvody, které žáka vedou k tomu, že jedná určitým způsobem. Zároveň se učitel nesmí nechat pohltit svými vlastními obavami. Rozhovor má ve skutečnosti smysl pouze tehdy, jestliže se oba aktéři snaží, jeden druhému porozumět a navzájem si naslouchat [20].

2.4.5 Komunikace učitel - rodič

Učitelé nabízejí všem rodičům možnost individuální konzultace a vyzývají rodiče, aby tuto možnost využívali. Komunikace mezi rodinou a školou se formuje postupně od počátku školní docházky. Rodiče fungují jako modely chování, význam má

jejich vzdělání, zaměstnání a jejich začlenění do dalších sociálních struktur. Vliv rodičů na chování dítěte je tedy velmi významný, proto by měla probíhat tato komunikace učitel - rodič co nejčastěji. Rodiče mají možnost navštívit i výuku, často se zapojují do výuky v rámci svých možností a poznávají tak prostředí školy a lépe tak chápou potřeby svých dětí ve škole. Nejprve si rodiče musí najít a strukturovat svoje místo ve škole a podobu vlastního komunikování se školou. Hlavní role je ovšem na straně školy, která jako první na tahu určuje pro rodiče formy a obsah možných kontaktů. Těm se do jisté míry rodiče musí naučit, přizpůsobit se jim a pohybovat se v nich, i když je zachována jistá možnost vlivu ze strany rodiny. Nejčastější základní formou komunikace učitele s rodiči jsou třídní schůzky, ale jsou i další možnosti jako např. semináře pro rodiče, školní webové stránky, školní noviny, nástěnka atd.

Každodenní domácí příprava žáka je významnou pomocí dítěti a učiteli při vyučování. Učitel může na třídní schůzce legitimizovat také postupy práce s dětmi a hodnotit žáky. Pro rodiče je oblast hodnocení vlastních dětí zvláště citlivá, přesto není možné způsoby hodnocení dětí podceňovat. Špatný prospěch je pro rodiče vždy zklamáním a nutně zabarvuje jejich vztah ke škole. Také drobné lumpárny, nepozornosti, lenost, hry nebo rvačky mohou vstupovat mezi rodiče a učitele. Některé ze jmenovaných postupů mohou přimět rodiče k určitému jednání, které napomůže k nápravě žáka a jeho problémového chování ve škole [20].

3 Výzkum

Aby výzkum splnil vytýčený cíl, je nutné získaná data utřídit a analyzovat. Prvním úkolem v pořadí je údaje převést do přehledné databáze a zkoumat souvislosti mezi jednotlivými problémy [17].

3.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce bylo nejprve zjistit, které žáky vnímají učitelé jako problémové a jak k nim přistupují. Výzkum je explorační. V první části byla pozornost zaměřena na charakteristiku projevů problémového jednání a na nalezení možné příčiny takového jednání. A dále dle názorů pedagogů byla hlavně hledána odpověď, jak k těmto žákům přistupovat, pomocí jakých pedagogických metod a které byly nejvíce účinné a naopak. Na skutečných odpovědích bude snaha objasnit situaci v dnešním školství. Výzkum bude vyhodnocen z dat získaných pomocí dotazníku, který bude předložen učitelům.

3.2 Výzkumné problémy

Výzkumné problémy:

- ❖ Jak se projevují problémoví žáci?
- ❖ Který faktor má největší vliv na chování žáků?
- ❖ Které pedagogické metody byste zvolil/a při práci s problémovým žákem?
- ❖ Jakými způsoby byste žáka motivoval/a?
- ❖ Které pedagogické metody při práci s problémovým žákem jsou neúčinné a které naopak účinné? A proč?

Výzkum se tedy snaží potvrdit následující předpoklady a myšlenky:

- ❖ Předpokládám, že nejvíce působícím a ovlivňujícím faktorem na žáka je rodina.
- ❖ Předpokládám, že problémy v oblasti chování budou častější u chlapců než u dívek.

- ❖ Za problémové chování ve třídě bude nejčastěji považována nedostatečná domácí příprava žáků na vyučovací hodinu.
- ❖ Předpokládám, že z pohledu učitelů bude nejúčinnější metoda přístupu k problémovým žákům motivace.

3.3 Výzkumné metody

Ke zjištění potřebných údajů od učitelů byla použita metoda dotazníku. Důvodem jejího použití byla relativní jednoduchost, časová nenáročnost, anonymita respondentů a možnost získání odpovědí od většího počtu dotázaných. Dotazníky byly anonymní, tudíž byla předpokládána otevřenost a upřímnost dotázaných. Musím však zmínit, že u šetření pomocí dotazníku jde spíše o orientační průzkum.

Vlastní dotazník určený pedagogům se sestával z třinácti otázek (viz Příloha P1). V úvodní části se zjistily základní údaje o učiteli, kde byly položeny identifikační otázky (věk, pohlaví, doba aktivní činnosti ve školství). Dále se dotazník sestával z třinácti otázek týkající se problémového chování žáka a metody přístupu učitelů k těmto problémovým žákům. První otázky se týkaly problémového chování obecně a k těmto otázkám byla přiřazena posuzovací škála. Jako forma odpovědí byla zvolena škála, které zachycuje intenzitu a četnost projevů jednotlivých zkoumaných jevů (od *vůbec*, *výjimečně*, *občas*, *často*, po *velmi často*). Nutno podotknout, že příznaky vyskytující se často či velmi často spadají do projevů poruch chování, pokud se objevují jako kombinace klíčových projevů. Dále byly otázky zaměřeny na jednotlivé pedagogické přístupy, jaké je hodnotí samotní učitelé z hlediska nejpoužívanější a nejúčinnější. V závěru dotazníku byly nabídnuty respondentům otevřené otázky a možnost, vyjádřit se písemně na otázky týkající se osvědčených a neosvědčených pedagogickým přístupům, které použili u problémového žáka.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkum byl uskutečněn v rámci dvou středních škol. Cílovou skupinou byli učitelé. Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 učitelů, z toho 22 žen a 28 mužů. Nejmladšímu pedagogovi bylo ve věku 25-40 let, nejstaršímu bylo nad 60 let. Nejdelší

doba aktivní činnosti ve školství byla 37 roků a naopak nejkratší doba byla 3 roky, průměr aktivní činnosti 16,5 roku.

3.5 Vyhodnocení a interpretace výsledků

Z odpovědi byly pomocí obsahové analýzy, vytvořeny kategorie a roztríděna tím data do smysluplných celků, které bude možné zpracovat. Tyto kategorie jinak řečeno okruhy zde byly postupně rozebrány, uvedeny příklady odpovědí ke každé z nich. Četnost a procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí je pro přehlednost znázorněna graficky a v tabulkách (viz. Příloha 2).

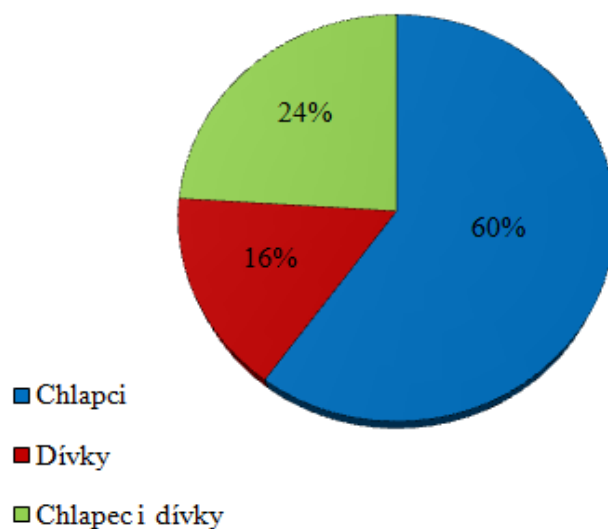
3.5.1 Problémové chování žáků z pohledu učitelů

První část dotazníku byla zaměřena na okruh týkající se problémového chování žáka a příčin, které mají vliv na jeho chování. Smyslem okruhu bylo odhalit a určit, jak se nejčastěji projevuje problémový žák a konkrétní faktory který má největší vliv na žáka. Odpovědi učitelů na základě svých vlastních názorů a zkušeností, které jsou mnohdy cenné.

1) Dle vašich zkušeností se častěji setkáváte s chlapci jako problémovými žáky nebo s dívkami?

Odpověď na tuto otázku nám sdělila, jak moc záleží na pohlaví žáka a jak se podílí tato skutečnost na problémovém chování žáka. Na tuto otázku respondenti odpovídali označením jedné z nabízených tří možností. Učitelé se zde rozhodovali podle vlastních zkušeností, s kterými problémovými žáky se setkávají nejčastěji, jako např.: s chlapci, s dívkami nebo s chlapci i dívkami.

Problémové chování u žáků dle pohlaví



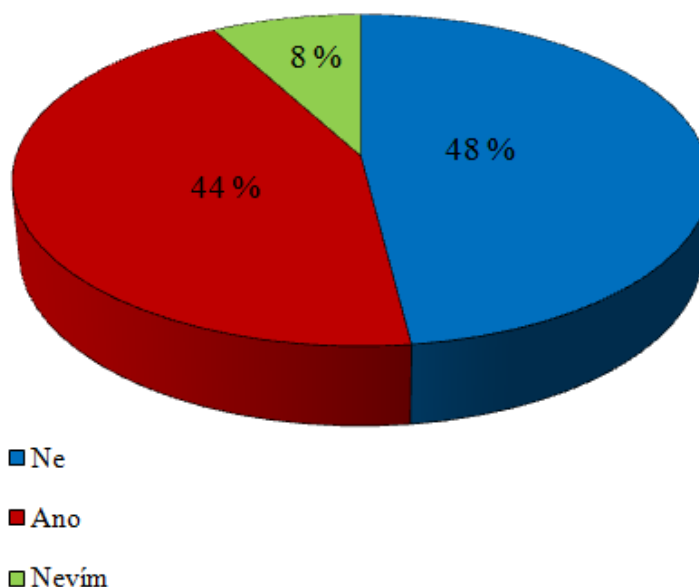
Graf 1: Problémový žáci dle pohlaví

Z celkového počtu odpovědí učitelé častěji označovali chlapce (60%), jako problémového žáka. S děvčaty i chlapci se jako s problémovými žáky setkávají méně (24%) a však nejméně se setkávají učitelé s problémovým chováním u samotných dívek (16%).

2) Myslíte, že výskyt problémových žáků souvisí s jejich věkem?

Zajímalo mě, zdali si učitelé myslí, že rostoucí věk má vliv na problémové chování žáka. Učitelé odpovídali výběrem ze tří nabízených možností např.: ano, ne nebo nevím.

Závislost problémového chování na věku

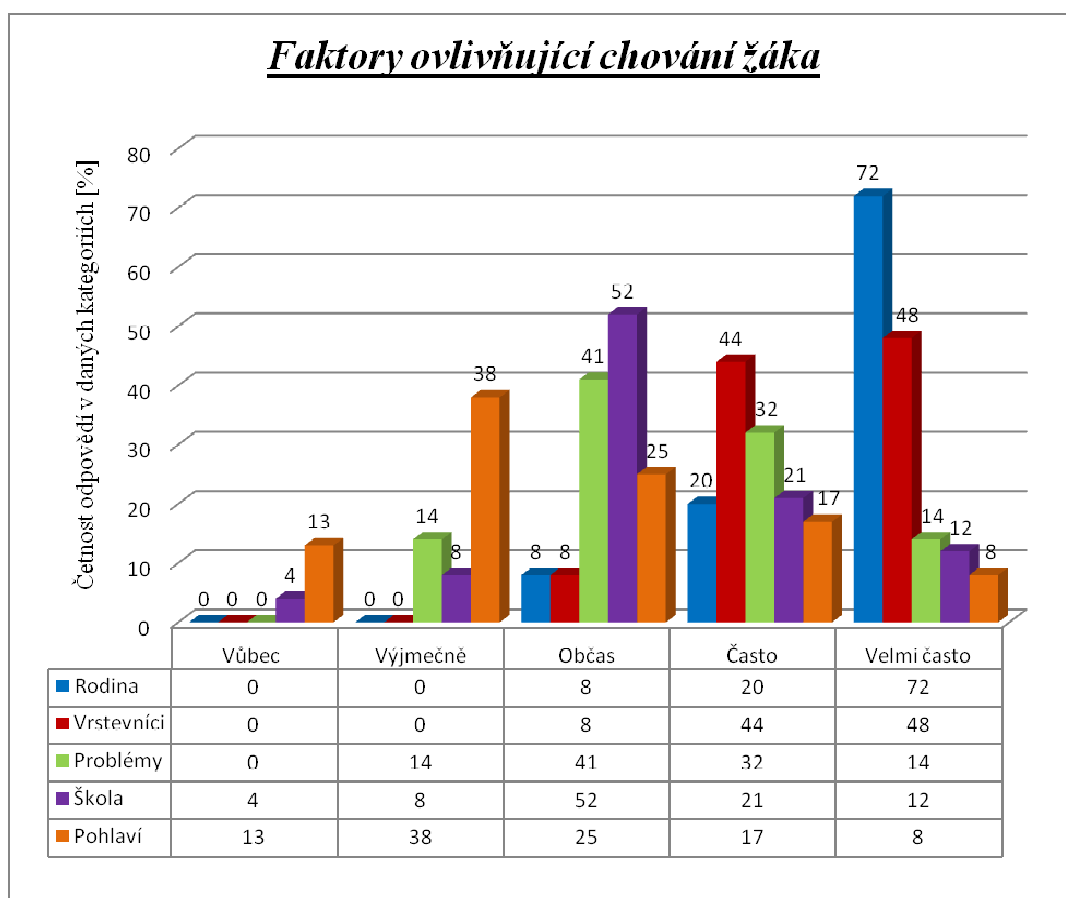


Graf 2: Problémové chování a jeho závislost na věk

Nejvíce (48%) učitelé odpověděli, že problémové chování nesouvisí s věkem žáků. Nicméně druhou nejvíce zastoupenou odpovědí (44%) byl souhlas s názorem, že věk u žáků souvisí s problémovým chováním a nejmenší počet (8%) učitelů neví, jestli má věk nějaký vliv na chování žáků. Období dospívání jak již bylo řečeno, je fází proměny, ve které dochází k tolika vnitřním a vnějším změnám. Ale jak z odpovědí učitelů vyplývá, dospívání je také velmi závislé na dalších vlivech. Proto věk není jediný vliv nebo faktor, který souvisí s problémovým chováním.

3) Který faktor nejvíce ovlivňuje chování žáka?

Touto otázkou se sledovalo, jaký vnější působící faktor dle názorů respondentů žáka nejčastěji ovlivňuje. Dotazovaní učitelé měli možnost výběru z pěti variant ovlivňujících faktorů a ke každému faktoru byla nabídnuta posuzovací škála, kde byl sledován počet odpovědí.

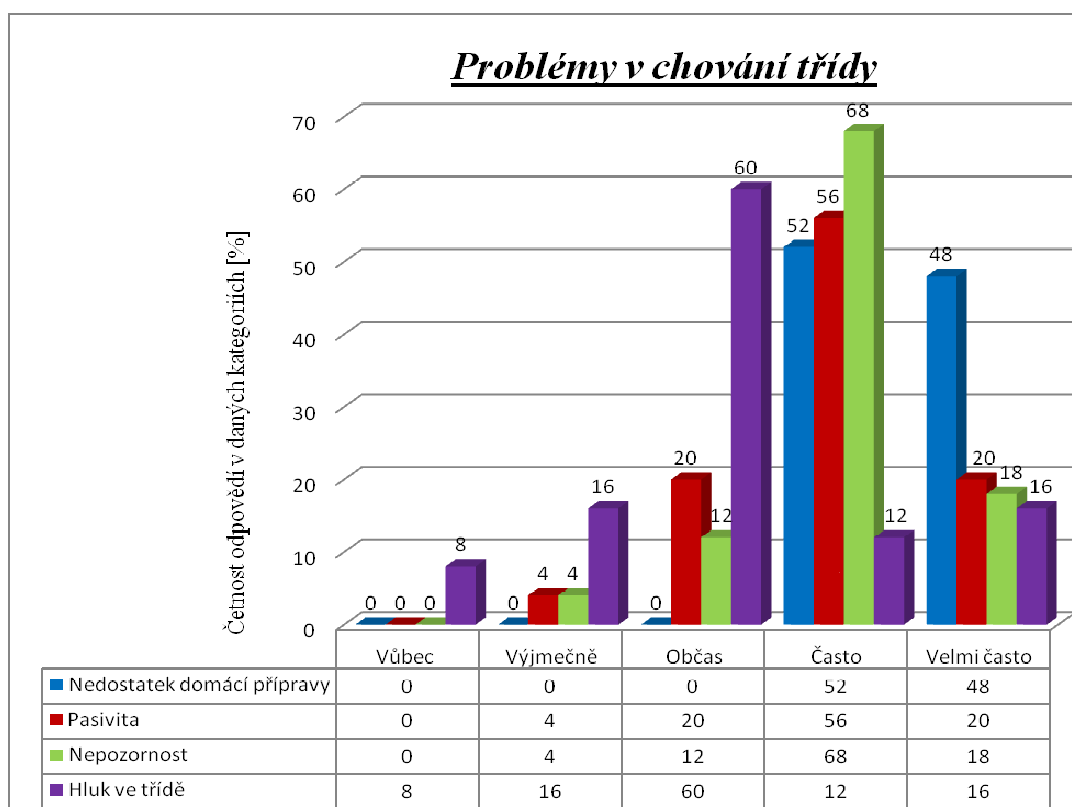


Graf 3: Faktory ovlivňující chování žáka

Většina (72%) z respondentů zvolilo rodinu, jako nejdůležitější ovlivňující faktor. Druhým nejčastěji zastoupeným faktorem byli vrstevníci a vrstevnické party (48%) a nejméně zastoupeny pak byly faktory jako problémy v každodenním životě (14%), škola (12%) a na posledním místě pohlaví (8%).

4) Jaké problémové chování při práci se třídou vnímáte nejčastěji?

Odpovědi na tuto otázku učitelé sdělují, s kterými z nabízených variant chování se nejčastěji ve třídě setkávají. U každého druhu chování byla nabídnuta posuzovací škála, kde byl sledován počet odpovědí.

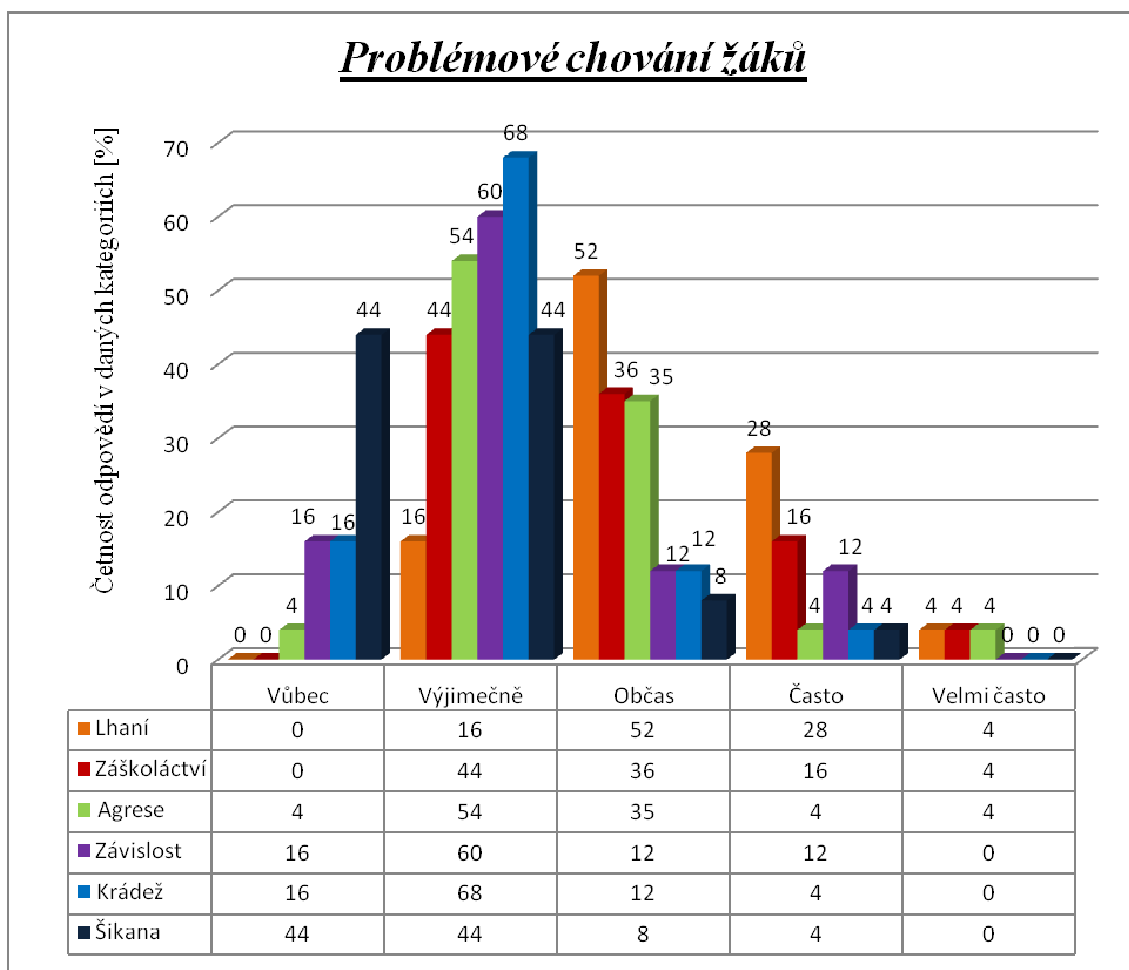


Graf 4: Problémy v chování tříd

Nejvíce zastoupeno (48%) bylo chování žáků ve třídě s nedostatečnou domácí přípravou. V přibližně polovičním množství (20%) mnozí učitelé uvádějí za problém, že jsou žáci ve třídě pasivní a (18%) uvádí nepozornost. Nejméně (16%) učitelů odpovědělo, že považují za problém hluk ve třídě.

5) Jaké problémové chování vnímáte u žáků nejčastěji?

Tato otázka naopak sděluje, které problémové chování z nabízených možností je u žáků z pohledu učitelů vnímáno jako nejčastější. U každé ho druhu chování byla nabídnuta posuzovací škála, kde byl sledován počet odpovědí.

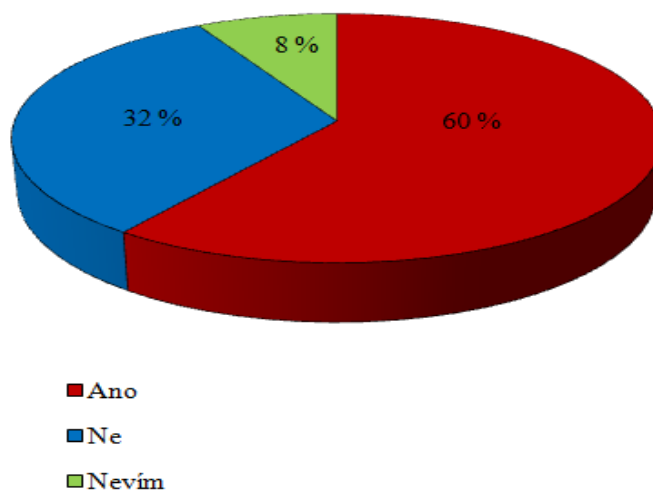


Graf 5: Problémové chování žáků

Učitelé hodnotili jako velmi časté problémové chování žáků lhaní, záškoláctví a agrese (4%). Dále byla podle hodnocení zařazena kategorie problémového chování krádeže potom závislost (na alkoholu nebo drogách) a nejméně byla ohodnocena šikana.

6) Řešíte konfliktní situace ve třídě často?

U této otázky byla naopak snaha zjistit, jak dnešní učitelé přistupují ke konfliktním situacím ve třídách, jestli se je snaží řešit.

Řešení konfliktní situací

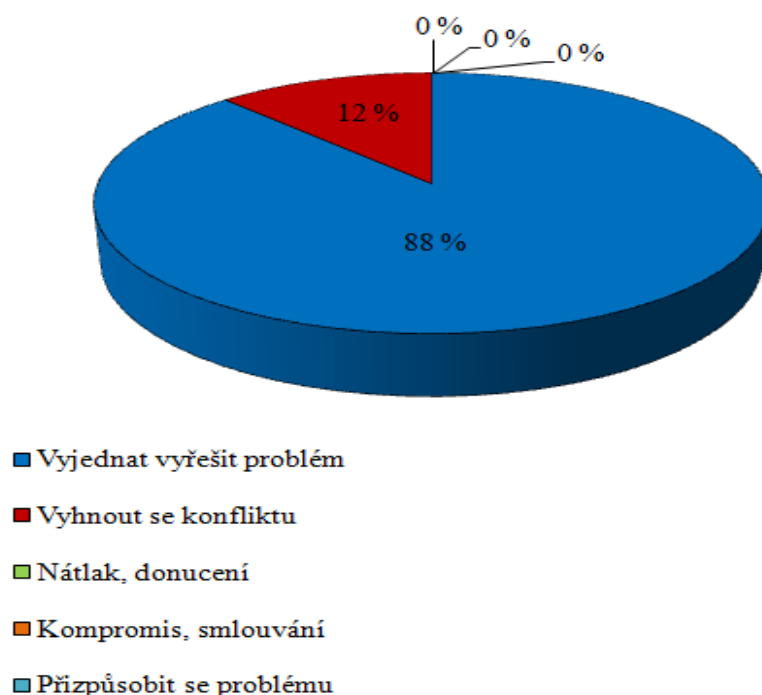
Graf 6: Řešení konfliktní situace ve třídě

Více než polovina učitelů (60%) řeší konfliktní situace ve třídách často, protože bez vyřešení vzniklého konfliktu by se učitel nemohl tzv. „pohnout z místa“. K neřešení konfliktních situací se přiznalo (32%) učitelů a (8%) učitelů neví, jestli řeší konfliktní situace často.

7) Který z daných způsobů byste zvolil/a při řešení konfliktní situace ve třídě?

Odpovědí na otázku, která se týká konfliktní situace, bylo zjištěno, jaký způsob při řešení konfliktní situace ve třídě nejčastěji učitelé používají. Jestli se učitelé snaží vyhnout konfliktu nebo řeší vzniklé konflikty.

Způsoby řešení konfliktních situací



Graf 7: Způsoby řešení konfliktní situace

Mohlo by se říct, že skoro většina (88%) z dotazovaných učitelů se snaží vždy vyjednat vyřešit problém vzniklý ve třídě. Druhá nejvíce zastoupená možnost byla vyhnout se konfliktu ve třídě (12%), nejméně pak zastoupené odpovědi byly nátlak, donucení, kompromis (0%) nebo přizpůsobit se problému (0%).

8) Jsou pravidla nebo řád důležitá ve třídě?

Tato otázka sděluje, jestli podle učitelů je řád a pravidla důležitý nebo nezbytný v přístupu k žákům.

Tabulka 1: Pravidla ve třídě

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Ano	50	100
2	Ne	0	0
3	Nevím	0	0
Celkem		50	100

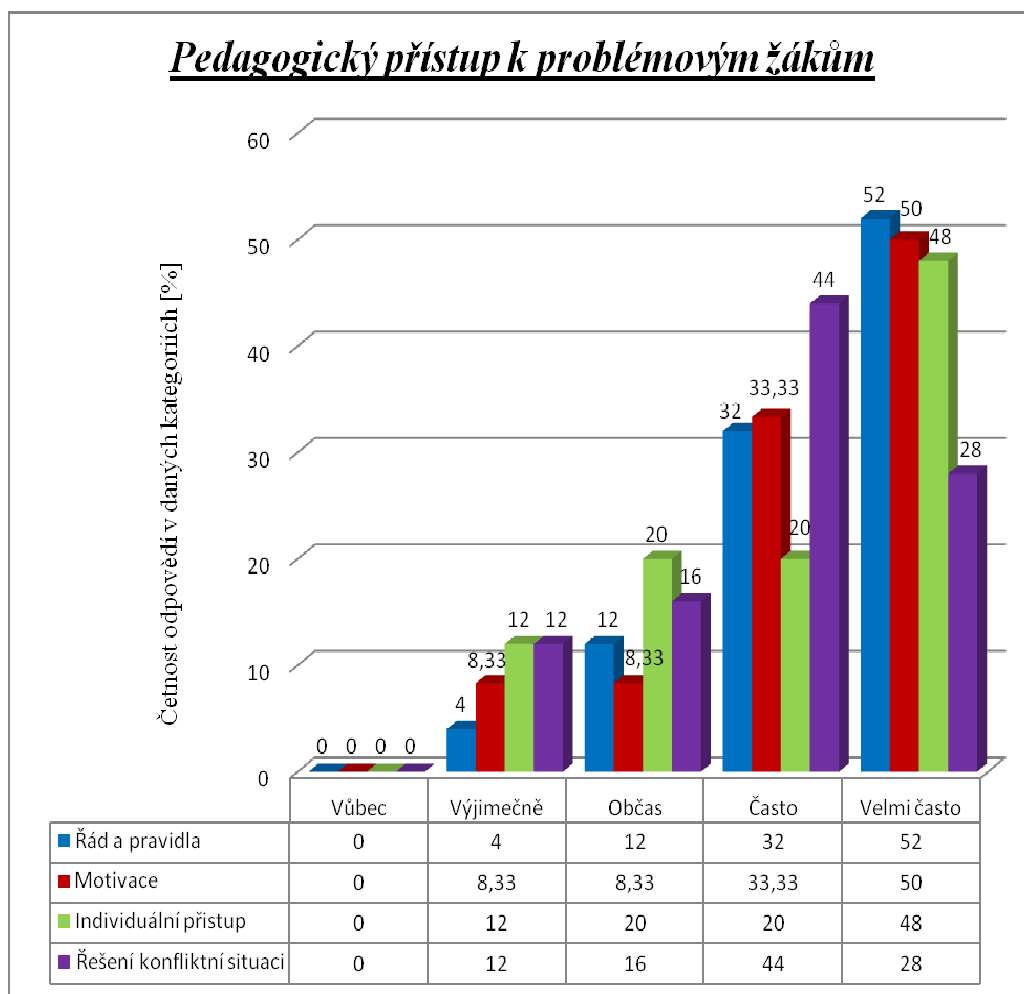
Všech (100%) z dotazovaných učitelů souhlasilo, že je nezbytné ve třídě vytvořit řád a stanovit určitá pravidla.

3.5.2 Pedagogické metody při práci s problémovým žákem.

Ve druhém okruhu se nachází otázky týkající se pedagogických metod a přístupů k problémovým žákům. Na základě vlastního názoru a zkušeností učitelů jsem se snažila získat odpověď, jak pracovat s problémovým žákem, jaké podmínky má učitel vytvářet ve třídě, aby omezil vznik problémového chování.

1) Jaký pedagogický přístup při problémovém chování žáka byste navrhoval/a?

Touto otázkou je snaha zjistit, jaký pedagogický přístup učitel nejčastěji volí nebo by zvolil, při setkání s problémovým žákem. Ke každému pedagogickému přístupu byla nabídnuta posuzovací škála.



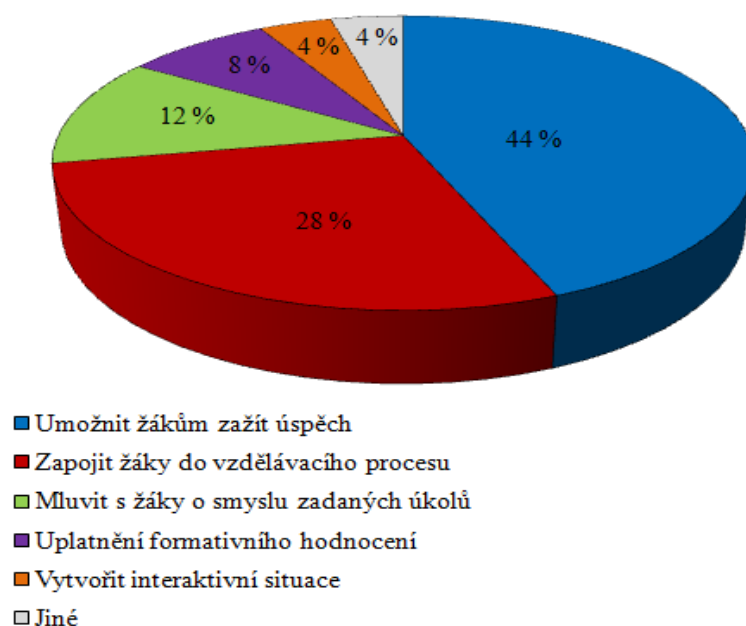
Graf 8: Pedagogické přístup

Více než polovina učitelů (52%) by zvolilo za velmi častý a neúčinnější pedagogický přístup řád a pravidla. Další dle odpovědí učitelů byla motivace (50%) a za ní následoval individuální přístup (48%). Nejméně zastoupen byl přístup, kde by docházelo k řešení konfliktní situace (28%).

3) Jaký je podle Vás neúčinnější způsob motivace problémových žáků?

Byl zkoumán způsob motivace, který podle dotazovaných učitelů je neúčinnější a jaký by zvolili při setkání s problémovým žákem. Učitelé měli možnost i navrhnout jiný motivační způsob než kterým jim byl nabídnut.

Způsoby motivace žáka



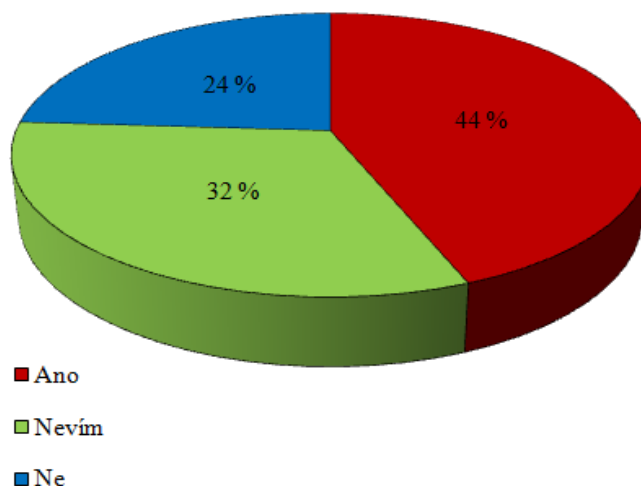
Graf 9: Způsoby motivace žáků

Učitelé podle vlastních zkušeností nejčastěji odpovídali (44%), že nejúčinnější motivační metodu pro žáky je zažití úspěchu. Druhá nejčtenější (28%) odpověď byla zapojení žáků do vzdělávacího procesu, další nejčastější způsob motivace byl mluvit s žáky o smyslu zadaných úkolů (12%) a (8%) byl hodnocen způsob uplatnění formativního hodnocení, tedy způsob průběžného hodnocení žáků. Nejméně (4%), však byly zastoupeny způsoby, jako vytvoření interaktivní situace, kdy by žáci pracovali ve skupinách nebo jiné, kde učitelé mohli navrhnout jiný způsob motivace a nejčastěji navrhovali informovat žáky o jejich uplatnění v praxi.

3) Podařilo se Vám ovlivnit chování u problémového žáka?

Zajímalo mě, jak učitelé hodnotí sebe a svoji práci s problémovým žákem. Jestli se jím podařilo při svém působení ve školství ovlivnit problémového žáka.

Ovlivnění problémového chování žáka
učitelem



Graf 10: Ovlivnění problémového chování žáka učitelem

Téměř polovina učitelů (44%) hodnotilo svojí práci s problémovým žákem za úspěšnou, dalo by se říct, že tito učitelé se domnívají, že dokázali alespoň částečně ovlivnit problémové chování u některých žáků. Druhou nejčtenější (32%) odpovědí bylo nevím, kdy učitelé nedokázali přesně odpovědět a nebyli si jisti v této otázce. Třetí odpověď byla ne (24%), kdy se učitelům dle jejich mínění nepodařilo změnit nebo ovlivnit problémové chování.

4) Jaké metody se Vám osvědčily při práci s problémovým žákem?

Touto otázkou byly získány způsoby nebo metody, které se u dotazovaných učitelů osvědčily při práci s problémovým žákem. Učitelé se u otázky mohli volně vyjádřit o vlastních zkušenostech s žáky. Někteří vzpomínali na konkrétní příklady a popisují metody, které použili a naopak někteří se snaží hypoteticky představit, jak by asi reagovali, kdyby se setkali s takovým žákem. Odpovědi byly roztrženy do 5 kategorií:

- ✓ *Komunikace učitel – rodič*
(Např.: řešení vyskytlého problému s žákem a rodiči, případně domluva za přítomnosti rodičů, případně jiného pedagoga)
- ✓ *Individuální přístup*
(Např.: konzultace nad rámec výuky, rozbor situace, osobní pohovor, diskuze, domluva o problému)
- ✓ *Motivace žáka*
(Např.: zapojit do práce, která ho baví nebo ve které vyniká, zažít úspěch, pochválení žáka za dobře odvedenou práci)
- ✓ *Řešení konfliktních situací*
(Např.: vyjednávání, řešení konfliktu a hledání východiska)
- ✓ *Metoda trest a pochvala*
(Např.: domácí úkoly, semestrální práce, přesazení žáků ve třídě)

5) Proč se Vám některé metody neosvědčily, co bylo příčinou neúspěchu?

Zajímalo mě, které metody podle dotazovaných učitelů byly z jejich vlastních zkušeností neúspěšné a z jakého důvodu byly neúspěšné. Odpověď se skládala ze dvou částí, kdy první část odpovědi se týkala metody, kterou učitelé považují za špatnou a v další části učitelé popisovali, co bylo problémem u této metody a z jakého důvodu. Odpovědi byly roztrženy do 4 kategorií:

- ❖ *Stížnost nadřízenému*
Tato metoda se neosvědčila z důvodu, že každý se s daným problémem musí vypořádat sám a další člověk nemá přesné informace o daném problému.

❖ *Nátlak a donucení*

Neúspěšnost metody je, v zatvrzení, aroganci a odporu žáka. Žáci lépe reagují na asertivní chování než na agresivní přístup. Pro žáky takové metody působí, jako trest.

❖ *Vyhnutí se konfliktu*

Nic se nevyřeší, když se od daného problému dají ruce pryč. Problém bez rychlého řešení se více prohlubuje.

❖ *Poučování*

Takové poučování žák nevnímá, protože to samé slyší opakovaně od rodičů. Navíc to bývá pravda a žádný člověk kritická slova na svou osobu neslyší rád.

4 Shrnutí a diskuze

Z výzkumu vyplývá, že učitelé středních škol si velmi dobře uvědomují problémové chování u žáků. Učitelé v souvislosti s problémovými třídami nejčastěji popsali jejich nedostatečnou domácí přípravu a pasivitu. Ta se nejčastěji projevuje např. neochotou spolupracovat a nepozorností. Poukazují též na problémové chování u jednotlivých žáků, kde z odpovědí je vidět, že za nejhorší a nejvíce problémové chování u žáků považují lhaní potom záškoláctví a agresivní chování vůči spolužákům a učitelům. Pokud je žák problémový, často vznikají konfliktní situace, které učitel musí řešit. Z výzkumu je také patrné, že učitelé raději vyřeší konfliktní situaci, než aby se situaci vyhýbali a popřeli existenci daného problému. Bylo zjištěno, že za nezbytné učitelé považují zavést ve třídě určitý řád a stanovit pravidla. Žák tím získá naprostou jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoliv a učitel má vše pod dohledem. Problémové chování žáků souvisí s působícími vlivy nebo faktory, které v průběhu dospívání na člověka působí. Období dospívání, jak již bylo řečeno, je fází proměny, ve které dochází k mnoha vnitřním a vnějším změnám. Jak však z odpovědí učitelů vyplývá, dospívání je také velmi závislé na dalších vlivech. Věk není jediný vliv nebo faktor, který souvisí s problémovým chováním. Dle učitelů je tímto nejvíce ovlivňujícím faktorem rodina.

Jedním z cílů druhého okruhu této práce bylo zjistit, jak k problémovým žákům přistupovat pomocí jakých pedagogických metod. Které z metod jsou účinnější a které naopak méně a z jakého důvodu. Nejprve byla učitelům v tomto okruhu položena otázka, jestli dokázali nějakým způsobem ovlivnit problémové chování u žáka. Otázka byla zaměřena na sebereflexi samotných učitelů nad svou prací. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že skoro polovina se domnívá, že dokázali více či méně ovlivnit problémové chování. Při stimulaci chuti do učení problémových žáků je nutné brát i v úvahu jejich potřeby. Strategií, které pomáhají žáky motivovat, je mnoho, ale podle názorů je umožnění žákům zažít úspěch nejúspěšnější způsob motivace. Je pravda, že pokud je učitel schopen navodit takovou situaci, při níž žáci pocítí úspěch, tato zkušenost v nich vyvolá přání uspět znovu a znovu. Metody při práci s problémovým žákem uváděné učiteli jsou myslím celkově často pedagogicky využívány. Z volných odpovědí učitelů

jsem se podle jejich vlastních zkušeností dozvěděla některé odsvědčené a úspěšné metody pro práci s problémovým žákem.

✓ *Komunikace učitel – rodič*

Metoda řešení problému s žákem a rodiči, případně domluva za přítomnosti rodičů, je úspěšná z důvodu, že rodiče mají větší vliv na žáka než učitelé. Učitelé mají jen pravomoc na školní půdě, ale rodiče mají větší moc nad svým dítětem. Touto metodou lze úspěšně ovlivnit i problémové chování žáka.

✓ *Individuální přístup*

V případě problémového žáka je individuální přístup často nezbytný. Při rozhovoru s žákem je důležité rozlišovat, zda se jedná o problém, který se týká výlučně učitele, nebo žáka, kdy žákovi je nabídnuta pomoc. Rozhovor, který si klade za cíl pomoci žákovi, předpokládá existenci určitých pravidel a postojů učitele, které usnadňují celý proces a žákovi umožní ujasnit si, co prožívá, a získat od problému odstup. Nesmí však docházet k samotnému *poučování žáka*, to by mohlo u žáka vyvolat negativní postoj.

✓ *Motivace žáka*

Chceme-li žáka motivovat, je nutné být sám motivován. Učitelé musí důvěřovat v pokrok žáků, zapojit žáky aktivně do vzdělávacího procesu, umožnit žákovi zažít úspěch atd. Při přímém *nátlaku nebo donucení na žáka*, učitel uděluje prioritu svým zájmům na úkor vztahů ve třídě. Tuto strategii lze označit jako hru „vítěze a poraženého“, v níž si žáci mohou připadat jako obětní beránci a s postupem času se mohou začít bouřit.

✓ *Řešení konfliktních situací*

Vyjednávání předpokládá nutnost jasně definovat problém, zahájit dialog, naslouchat názorům druhých a najít uspokojivé řešení pro obě strany. Tato metoda je účinná na rozdíl od *vyhnutí se konfliktu a popření existence problému*. V těchto situacích učitel svým chováním naopak riskuje, že se situace bude zhoršovat.

Na základě poznatků z dotazníku je možné konstatovat, že předpoklad, který označil, nedostatečnou domácí přípravu za velmi častý problém vyskytující se ve třídě se potvrdil. Dále se ověřila myšlenka, že důležitým ovlivňujícím faktorem u žáka je rodina. Na chování žáka se velmi často odráží funkce rodiny, což se může projevit na špatném prospěchu žáka. Výzkum také potvrdil předpoklad, který poukazuje na motivaci jako na velmi často používanou metodu při práci s problémovým žákem.

V žádném výzkumu by také neměla být opomenuta zmínka o jeho platnosti. Při posuzování platnosti výzkumu si je třeba uvědomit celou řadu skutečností, které mohou mít vliv na konečný výsledek [17]. V této práci to mohou být následující faktory:

- ❖ Svou roli zde hrála skutečnost, že se jednalo o výzkum malého počtu dotazovaných. Z toho plyne, že výsledky získané na vzorku dotazovaných nelze zcela zobecnit.
- ❖ I když je dotazník rychlá metoda, jak získat data pro výzkum je zde riziko, že učitelé mohli své odpovědi částečně zkreslit. Ke zkreslení skutečnosti mohlo také dojít špatnou interpretací konkrétních sdělení.
- ❖ Další úskalí výzkumu bylo v tom, že učitelé podali jen subjektivní pohled na problematiku. Při rozdávání dotazníků nebyla možnost výběru jen lepších učitelů a někteří učitelé dokonce odmítali spolupracovat.
- ❖ Dále také to, zda jsou otázky položeny vhodným způsobem.

5 Závěr

I přes malý počet zúčastněných osob v tomto výzkumu se domnívám, že jeho výsledky jsou hodny zamyšlení, pro zúčastněné mohou být snad i užitečné.

V této práci jsem se pokusila částečně zmapovat oblast problémového chování žáka a jak k těmto žákům přistupovat z vlastních zkušeností učitelů. Výzkumem byly v mnohém potvrzeny výsledky předchozích výzkumů, k některým byly přiděleny vlastní dodatky.

Někteří žáci se nám skutečně jeví jako problémoví, především to jsou však mladí lidé, kteří mají sami nějaké problémy a nedokážou je řešit. Od ostatních žáků se odlišuje svým revoltujícím chováním, jejich jednání mívá mnohdy agresivní rysy, protože tito žáci nemají jiné prostředky, jak by své potíže vyjádřili. A v souvislosti s problémovým žákem si učitel může začít klást otázky týkající se kvalitní práce a hodnot, které obhájí. A právě těmito zkušenostmi může dále pomáhat problémovým žákům zbavit se jejich problémů [2].

Pro další práci bych doporučila zaměřit se na diagnostické metody při odhalování příčin problémů a poruch vyskytujících se u žáků nebo by mohl být proveden další specifický výzkum s větším počtem respondentů.

6 Použitá literatura

- [1] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-488-8.
- [2] AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- [3] KUTÍNOVÁ, Z. – WIEDENOVÁ, M. *Úvod do psychologie pedagogické a sociální*. Liberec: TU 2001. ISBN 80-7083-550-8.
- [4] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [5] MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- [6] BLATNÝ, M., HRDLÍČKA, M., SOBOTKOVÁ, V., JELÍNEK, M., KVĚTON, P., VOBORIL, D. *Prevalence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí*. Československá psychologie, 2006. ISBN 297-310.
- [7] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [8] MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
- [9] BONINO, S., CATTELINO, E., CIAIRANO, S. *ADOLESCENTS AND RISK Behaviour, Functions, and Protective Factors*. Springer-Verlag Italia, 2005
- [10] ELLIOT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.

-
- [11] HORT, VL., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. A KOL. *Dětská a adolescentní psychiatrie* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
- [12] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
- [13] BLATNÝ, M., POLIŠENSKÁ, V. A., BALAŠTÍKOVÁ, V., HRDLIČKA, M. *Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum*. Československá psychologie, 2005. ISBN 524-539.
- [14] MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
- [15] PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-86103-21-8.
- [16] MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. SBN 80-7178-747-7.
- [17] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. SBN 978-80-7184-569-0.
- [18] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- [19] ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- [20] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Pravdo, 2003. ISBN 80-7315-039-5

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Seznam tabulek

Příloha 1

Dotazník

Vážení pedagogové,

v současné době zpracovávám na Technické univerzitě v Liberci bakalářskou práci na téma "Přístup učitelů k problémovým žákům". Za tímto účelem si Vám dovoluji předložit dotazník, ze kterého vychází zpracování daného tématu. Cílem dotazníku je zjistit, které problémy vyskytující se u žáků se Vám učitelům jeví jako nejhorší a který pedagogický přístup k těmto žákům byste zvolili. U jednotlivých problémů a metod je předtištěna škála zachycující intenzitu a četnost (od *vůbec*, *výjimečně*, *občas*, *často*, po *velmi často*). Podle toho jak se Vám daný problém jeví, zvolte odpověď. Dotazník je anonymní.

Předem děkuji za Vaše odpovědi.

Denisa Karhánková

Váš věk: méně než 25
 25 - 40 let
 41 - 60 let
 nad 60 let

Vaše pohlaví: Žena Muž

Doba aktivní činnosti ve školství:

1. Dle vašich zkušeností se častěji setkáváte s chlapci jako problémovými žáky nebo s dívkami?

a) Chlapci b) Dívkami c) Chlapci i dívkami

2. Myslíte, že výskyt problémových žáků souvisí s jejich věkem?

a) Ano b) Ne c) Nevím

3. Který faktor nejvíce ovlivňuje chování žáka?

(V každém řádku označte jen jednu možnost, z nabízených variant)

a) Rodina *vůbec* *výjimečně* *občas* *často* *velmi často*

b) Vrstevníci, vrstevnické party	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
c) Problémy v každodenním životě	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
d) Škola	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
e) Pohlaví	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>

4. Jaké problémové chování při práci s třídou vnímáte nejčastěji?

(V každém řádku označte jen jednu možnost, z nabízených variant)

a) Hluk ve třídě	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
b) Nepozornost	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
c) Nedostatečná domácí příprava	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
d) Pasivita	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>

5. Jaké problémové chování vnímáte u žáků nejčastěji?

(V každém řádku označte jen jednu možnost, z nabízených variant)

a) Šikana	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
b) Záškoláctví	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
c) Lhaní	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
d) Krádeže	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
e) Závislost (alkohol, drogy)	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
f) Agrese	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>

6. Řešíte konfliktní situace ve třídě často?

- a) Ano b) Ne c) Občas

7. Který z daných způsobů byste zvolil/a při řešení konfliktní situace ve třídě?

- a) Vyhnout se konfliktu
b) Přizpůsobit se problému
c) Nátlak, donucení
d) Kompromis, smlouvání
e) Vyjednat, vyřešit problém
f) Jiné:

8. Jsou pravidla nebo řád důležitá ve třídě?

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

9. Jaký pedagogický přístup při problémovém chování žáka byste navrhoval/a?

(V každém řádku označte jen jednu možnost, z nabízených variant)

a) Motivace	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
b) Individuální přístup	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
c) Řešení konfliktní situace	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>
d) Řád a pravidla ve třídě	<i>vůbec</i>	<i>výjimečně</i>	<i>občas</i>	<i>často</i>	<i>velmi často</i>

10. Jaký je podle Vás nejúčinnější způsob motivace problémových žáků?

- a) Mluvit s žáky o smyslu zadaných úkolů
- b) Zapojit žáky do vzdělávacího procesu
- c) Vytvořit interaktivní situace (práce ve skupinách)
- d) Umožnit žákům zažít úspěch
- e) Uplatnění formativního hodnocení (průběžné hodnocení)
- f) Jiné:

11. Podařilo se Vám ovlivnit chování u problémového žáka?

a) Ano

b) Ne

c) Nevím

12. Jaké metody se Vám osvědčily při práci s problémovým žákem?

Metody:

13. Proč se vám některé metody neosvědčily, co bylo příčinou neúspěchu?

Neosvědčené metody:

Příčiny:

Příloha 2

Tabulka 1: Problémový žáci dle pohlaví

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Chlapci	30	60
2	Chlapci i dívky	8	16
3	Dívky	12	24
Celkem		50	100

Tabulka 2: Problémové chování a jeho závislost na věku

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Ne	24	48
2	Ano	22	44
3	Nevím	4	8
Celkem		50	100

Tabulka 3: Faktory ovlivňující chování žáka

Pořadí	Kategorie	Vůbec	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
1	Rodina	0	0	8	20	72
2	Vrstevníci, vrstevnické party	0	0	8	44	48
3	Problémy v každodenním životě	0	14	41	32	14
4	Škola	4	8	52	24	12
5	Pohlaví	13	38	25	17	8

Tabulka 4: Problémy v oblasti školní práce

Pořadí	Kategorie	Vůbec	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
1	Nedostatek domácí přípravy	0	0	0	52	48
2	Pasivita	0	4	20	56	20
3	Nepozornost	0	4	12	68	18
4	Hluk ve třídě	8	16	60	12	16

Tabulka 5: Druhy problémové chování žáků dle učitelů

Pořadí	Kategorie	Vůbec	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
1	Lhaní	0	16	52	28	4
2	Záškoláctví	0	44	36	16	4
3	Agrese	4	54	35	4	4
4	Závislost (alkohol, drogy)	16	60	12	12	0
5	Krádež	16	68	12	4	0
6	Šikana	44	44	8	4	0

Tabulka 6: Pedagogické přístupy

Pořadí	Kategorie	Vůbec	Výjimečně	Občas	Často	Velmi často
1	Řád a pravidla	0	4	12	32	52
2	Motivace	0	8,33	8,33	33,33	50
3	Individuální přístup	0	12	20	20	48
4	Řešení konfliktní situace	0	12	16	44	28

Tabulka 7: Způsoby motivace

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Umožnit žákům zažít úspěch	22	44
2	Zapojit žáky do vzdělávacího procesu	14	28
3	Mluvit s žáky o smyslu zadaných úkolů	6	12
4	Uplatnění formativního hodnocení (průběžné hodnocení)	4	8
5	Vytvořit interaktivní situace (práce ve skupině)	2	4
6	Jiné: uplatnění v praxi	2	4
Celkem		50	100

Tabulka 8: Způsoby řešení konfliktní situace

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Vyjednat vyřešit problém	44	88
2	Vyhnout se konfliktu	6	12
3	Nátlak, donucení	0	0
4	Kompromis, smlouvání	0	0
5	Přizpůsobit se problému	0	0
Celkem		50	100

Tabulka 9: Řešení konfliktní situace ve třídě

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Ano	30	60
2	Ne	16	32
3	Nevím	4	8
Celkem		50	100

Tabulka 10: Počet problémových žáků, které se podařilo ovlivnit

Pořadí	Kategorie	Počet	%
1	Ano	22	44
2	Nevím	16	32
3	Ne	12	24
Celkem		50	100